



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Acerca del potencial didactico de la Linguistica Cognitiva en el aula de E/LE : el caso de las locuciones

Author: Agnieszka Szyndler

Citation style: Szyndler Agnieszka. (2016). Acerca del potencial didactico de la Linguistica Cognitiva en el aula de E/LE : el caso de las locuciones. W: J. Wilk-Racińska, A. Szyndler, C. Tatoj (red.), "Relecturas y nuevos horizontes en los estudios hispanicos. Vol. 4, Lingüística y didáctica de la lengua española" (S. 309-319). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Agnieszka Szyndler

Universidad de Silesia

Acerca del potencial didáctico de la Lingüística Cognitiva en el aula de E/LE: el caso de las locuciones

1. Introducción

Si bien resulta diáfano que la inclusión de la fraseología en el aula de E/LE contribuye a la mejora de la competencia comunicativa del aprendiz, «a que este tenga una *performance* lo más parecida posible a la de un nativo y a su interacción social» (OLIMPIO DE OLIVEIRA, 2004), no es menos evidente que la enseñanza de las unidades fraseológicas (en adelante UF), tanto para el docente como para el discente, se considera un proceso difícil, arduo y lleno de obstáculos de muy diversa índole.

El objetivo del presente artículo, inscrito en la fraseodidáctica¹, es presentar un gran potencial pedagógico de la Lingüística Cognitiva y, en particular, de la Teoría Cognitiva de la Metáfora (en adelante TCM), en el aula de E/LE. A nuestro juicio, el marco teórico en cuestión abre nuevos caminos y ensancha horizontes en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante LE). Dicho de otro modo, la aplicación de los procedimientos cognitivos parece muy rentable y eficaz, puesto que no solo causa que el proceso

¹ Para profundizar en el concepto en cuestión, véanse ETINGER (2008), GONZÁLEZ REY (2012), entre otros.

de enseñanza de las UF sea más natural y provechoso, sino que también favorece su mejor memorización y reproducción en el discurso por parte de los aprendientes.

Las UF, objeto de nuestro estudio, pertenecen a la esfera de locuciones², las cuales por presentar una fuerte idiomatidad y motivación, a menudo difícilmente descifrable, se consideran UF «prototípicas» que ocupan el centro del universo fraseológico. Siendo conscientes de una gran cantidad de taxonomías de las UF, por locución entendemos una «combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes» (CASARES SÁNCHEZ, 1992 [1950]: 170).

También nos parece oportuno precisar que, dados los límites del presente artículo, no ofreceremos propuestas didácticas concretas, que pueden llevarse directamente al aula, sino presentaremos esbozos metodológicos generales que pueden ser un buen punto de partida para elaborar y diseñar materiales docentes propiamente dichos.

Así pues, en los apartados que siguen indagaremos en las diversas posibilidades didácticas del enfoque cognitivo: primero, intentaremos responder por qué dicho marco teórico resulta sumamente beneficioso en la clase de E/LE y, posteriormente, nos enfocaremos en la función didáctica de la dimensión metafórica e icónica que presentan las UF.

2. Las aportaciones de la Lingüística Cognitiva a la enseñanza de E/LE

Resulta incuestionable que las UF forman parte del lexicón mental de los hablantes de una comunidad sociocultural dada, son «ventanas que dan al mundo», puesto que remiten a las imágenes mentales, almacenadas en la memoria de los hablantes, que subyacen al significado figurado de este tipo de unidades.

De ahí que no sea de extrañar que el surgimiento de un nuevo marco teórico, la Lingüística Cognitiva, una corriente muy heterogénea e integradora según la cual el lenguaje no es autónomo, sino que está vinculado con otras facultades cognitivas: la percepción, la categorización o la iconicidad (cfr. HILFERTY, 1993: 30), haya dado «aire fresco» al aprendizaje de LE, en particular al de la fraseología. Por una parte, lo ha convertido en un proceso

² Sobre la división del universo fraseológico en tres esferas, véase CORPAS PASTOR (1996).

más efectivo y natural. Por otra parte, al aludir a las diversas capacidades mentales, ha favorecido el desarrollo de las estrategias comunicativas del discente, esto es, ha facilitado notablemente la asimilación, la retención y el uso adecuado de las UF que presentan, en su mayoría, una naturaleza metafórica y manifiestan cierto grado de figuratividad. Dicho en otros términos, la Lingüística Cognitiva, al ser una ciencia cuyo eje central es la conceptualización humana, parece ser una disciplina por excelencia en la enseñanza de LE, dado que permite, como indica CASTAÑEDA CASTRO (2006: 11):

- a) la flexibilidad y el realismo descriptivos basados en el uso y fieles a la intuición inmediata que el hablante tiene de los signos lingüísticos;
- b) la adecuación psicológica del modelo;
- c) el reconocimiento de la condición operativa y activa de las rutinas y patrones gramaticales;
- d) la vinculación del lenguaje a otras formas de representación (como la visual);
- e) la reducción de lo semántico a lo conceptual, junto con la concepción de los signos lingüísticos como categorías complejas en las que se reconocen, entre otras, relaciones metonímicas o metafóricas.

Los postulados de corte cognitivo, según los cuales resulta imposible establecer límites tajantes entre el *significado lingüístico* y el *significado extralingüístico* o *enciclopédico*, no solo permiten concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje de las UF de manera holística y coherente, sino que también descifrar los mecanismos metafóricos y metonímicos responsables de la idiomatidad de las UF, esto es, descodificar su motivación y «recuperar la imagen que las originó» (RUIZ GURILLO, 1997: 79). Las UF dejan de concebirse como marcas de la idiosincrasia nacional. Se convierten en signos motivados que obedecen a ciertas reglas generales, posiblemente universales (cfr. IÑESTA MENA y PAMIES BERTRÁN, 2002: 4), las cuales favorecen tanto su producción como reproducción por parte del alumno.

Por último, el estudio de los modos de percepción de la realidad que reflejan las distintas formas lingüísticas y que lleva a cabo el marco cognitivo puede ayudar a descubrir y explicar las diferencias culturales y las distintas visiones del mundo sobre las mismas bases conceptuales y metodológicas que dan cuenta de las divergencias entre la lengua materna del discente (en adelante LM) y la LE que este está aprendiendo. De tal modo, el alumno puede captar las peculiaridades lingüísticas de la LE y la especificidad cultural de la comunidad que la habla así como su relación con la lengua y cultura maternas (CASTAÑEDA CASTRO, 2004a).

Una vez presentados los beneficios didácticos que la Lingüística Cognitiva lleva consigo, queda por responder la pregunta fundamental: ¿cómo aplicar sus principios a la enseñanza de locuciones? A continuación intentaremos abordar esta cuestión con más detalle.

2.1. La dimensión metafórica e icónica de las UF

Si bien es obvio que nuestro sistema conceptual ordinario es fundamentalmente de naturaleza metafórica (cfr. LAKOFF, JOHNSON, 1986: 39), no es menos evidente que «es en los significados fraseológicos donde se puede advertir, si cabe, de manera más precisa y sistemática la acción de las metáforas y las metonimias» (OLZA MORENO, 2009: 19).

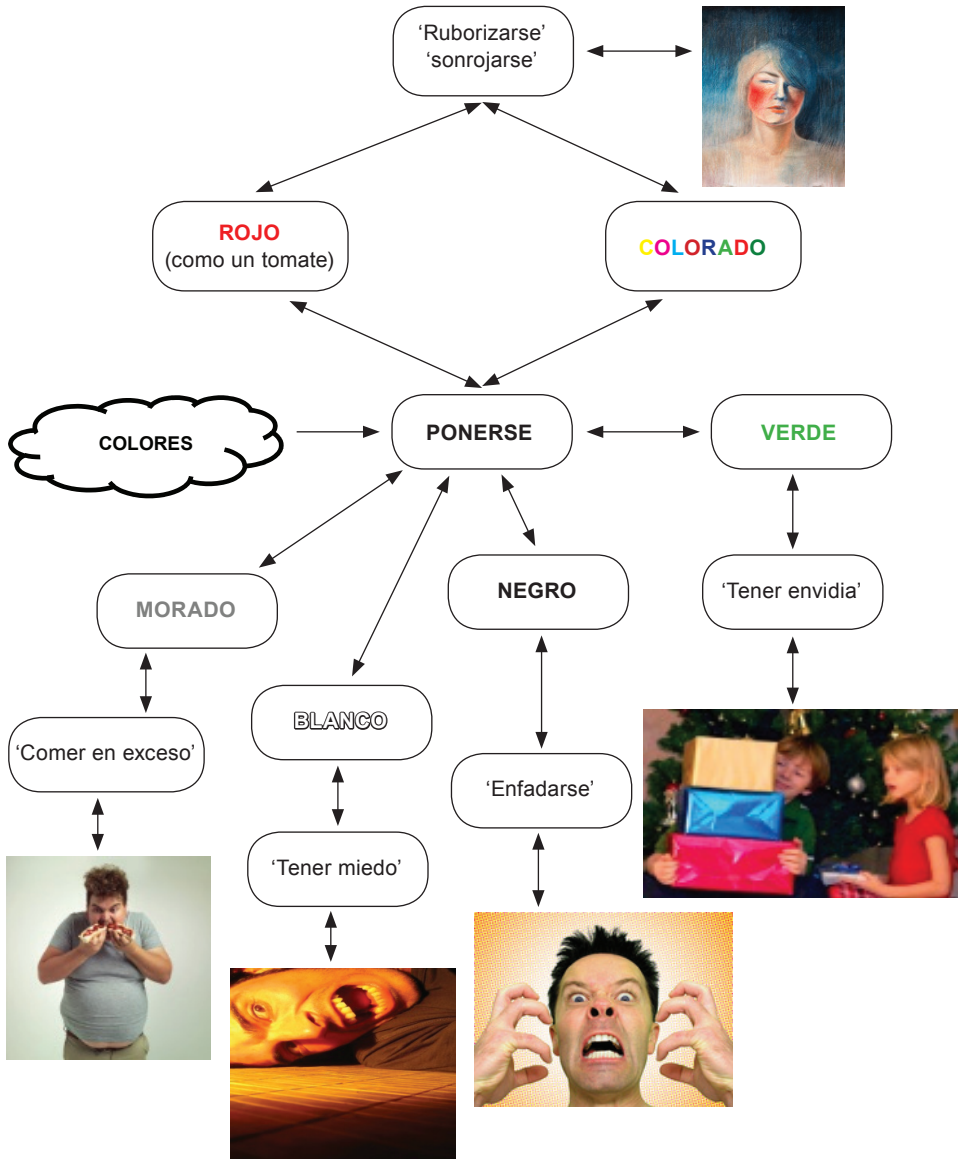
Desde el punto de vista cognitivo, la metáfora no se reduce a los límites lingüísticos, sino que impregna la vida cotidiana, facilitando la conceptualización y la estructuración del significado: «constituye un mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de conceptos más básicos y conocidos» (CUENCA, HILFERTY, 1999: 98). Se concibe como la proyección de unos conceptos desde el dominio origen que presta sus conceptos hacia el dominio destino en el que se superponen dichos conceptos. Estos dos dominios están enlazados entre sí mediante proyecciones que se ven condicionadas por lo que Mark JOHNSON (1987: caps. 2-5) denomina *esquemas de imágenes*. Se trata de una subclase de imágenes conceptuales que surge de experiencias perceptuales y motoras recurrentes en el curso del desarrollo cognitivo; imágenes que son el producto de nuestra habilidad de esquematizar y reconocer similitudes entre objetos y situaciones.

Al abordar la cuestión de la dimensión metafórica de las UF y su aplicación en el aula cabe poner de relieve que el concepto *image schemas* o *imágenes esquemáticas* (CUENCA, HILFERTY, 1999) está directamente relacionado con los denominados *mapas mentales* que presentan «un marco teórico integrado por la confluencia de tres grandes dimensiones: la actividad cerebral, el pensamiento irradiante y el enfoque del pensamiento holístico o total» (ONTORIA, GÓMEZ, DE LUQUE, 2003: 13). Dichos mapas resultan ser de gran ayuda tanto para el docente a la hora de presentar un vocabulario nuevo como para el discente a la hora de consolidarlo y memorizarlo, puesto que sirven para representar el conocimiento y permiten crear asociaciones o conexiones con los datos disponibles, materializados de manera gráfica, tal como lo ilustra el ejemplo siguiente³ en la página 313.

Como podemos observar, las UF están agrupadas según el campo conceptual COLORES y, además, quedan vinculadas por la estructura formal que presentan (el esquema ponerse + adjetivos de color) y por la función comunicativa que las une: «expresar un cambio no definitivo con relación al aspecto físico o al estado de ánimo» (VÁZQUEZ, coord., 2005: 59). El ejemplo nos demuestra claramente que el significado está «interconectado», lo que favorece su mejor adquisición por parte del discente, puesto que «cuanto

³ Las fotos han sido extraídas de la página web: www.freeimages.com, fecha de consulta: 25 de julio de 2016.

más relacionado esté un concepto con otros conceptos de diversa índole, más fácilmente podrá ser activado» (OSTER, 2009: 40).



Tomando en consideración todo lo mencionado anteriormente, podemos corroborar que generar imágenes mentales es un proceso cognitivo básico, una estrategia mental de suprema relevancia para la enseñanza / aprendizaje de LE que permite visualizar tanto la realidad que denota el significado

figurado como la escena o situación formada por la combinación de palabras (DETRY, 2009: 87). De ahí que tenga una notable rentabilidad pedagógica, lo que confirma CASTAÑEDA CASTRO (2004b: 7):

Las imágenes integran diversidad de elementos en conjuntos cohesionados, son fáciles de comprender e identificar de forma sintética u holística, sirven de patrón para interpretar conceptos y estructuras conceptuales abstractas, vinculan la información a aspectos emocionales o afectivos que otorgan viveza e intensidad a los datos así aprendidos [...] Cuando captamos conceptos complejos a través de imágenes o secuencias coherentes de imágenes (películas mentales), podemos comprenderlos, recordarlos, aplicarlos a distintas circunstancias más fácilmente.

Dado el hecho de que la descodificación y la adecuada interpretación de la iconicidad fraseológica favorece no solo la comprensión del significado global de las UF y su mejor asimilación por parte del aprendiz, sino que también permite establecer lazos conceptuales con la LM u otras LE que el discente ya domina, proponemos clasificar onomasiológicamente las UF y agruparlas según el esquema cognitivo, como lo demuestran los ejemplos siguientes (las UF propuestas pertenecen al campo conceptual EMOCIONES, en particular al de MIEDO⁴):

Metáfora conceptual:

EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO HACIA ARRIBA

Expresiones metafóricas: español: *ponérsele los pelos en punta, subírsele el corazón a la garganta, ponérsele los cojones en la garganta / de corbata*
 polaco: *włosy stanęły komuś dęba, serce podeszło / skoczyło / poskoczyło komuś do gardła, czuć serce w gardle*

Metáfora conceptual:

EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO HACIA ABAJO

Expresiones metafóricas: español: *bajarse la sangre a los talones, encogersele / arrugársele el ombligo a alguien, encogersele el corazón a alguien, no llegarle la camisa al cuerpo (a alguien), no quedarle gota de sangre en la venas / en el cuerpo*
 polaco: *krewn komuś ucieka / odpłynęła (z twarzy), coś ścina krew w żyłach, komuś krew ścięła się w sercu, bez kropli krwi*

⁴ Los ejemplos españoles han sido extraídos de IÑESTA MENA y PAMIES BERTRÁN (2002).

Metafóra conceptual:

EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO HACIA FUERA

Expresiones metafóricas: español: *mearse de miedo, estar cagado de miedo, cagarse de miedo, hacérselo en los pantalones, apretar el culo*
 polaco: *zesrać się ze strachu, zesrać się / narobić w gacie, sikać ze strachu*

Metafóra conceptual:

EL MIEDO ES UN MOVIMIENTO VIBRATORIO

Expresiones metafóricas: español: *temblar de miedo, temblarle las piernas / las carnes, dar diente con diente, temblar como un azogado, temblar / estar como un flan, temblar como una hoja*
 polaco: *drżeć z zimna, dygotać ze strachu, trząść się ze strachu, trząść portkami, trząść się jak galaretta / osika / liść / jak barani ogon, dygotać jak liść na wietrze, mieć nogi jak z waty*

Metafóra conceptual:

EL MIEDO ES UN ENFRIAMIENTO CORPORAL

Expresiones metafóricas: español: *helársele la sangre en las venas, quedarse helado*
 polaco: *krew zmroziła się komuś w żyłach*

El método arriba propuesto, a nuestro juicio, parece muy rentable y eficaz. Mediante la agrupación conceptual de las UF de una LE (en nuestro caso, el español), su visualización y su correcta interpretación idiomática, así como su posterior comparación con las UF de la LM (en nuestro caso, el polaco), por un lado permite descubrir similitudes conceptuales entre ambos sistemas lingüísticos y, por el otro, familiarizarse con las particularidades icónicas que la LE presenta. Como recalca Florence Detry (2009: 96):

Este tipo de enfoque permite entonces que el alumno se familiarice con los esquemas metafóricos más empleados por la LE y, consecuentemente, sea capaz de reconocerlos en diversas expresiones, lo cual favorecerá el establecimiento de conexiones útiles entre las diferentes imágenes fraseológicas.

Además, «la perspectiva contrastiva puede estimular tanto la comprensión fraseológica como el restablecimiento de un vínculo memorístico útil entre lo literal y lo figurado» (Detry, 2009: 24).

Márta BERÉNDI, Szilvia CSÁBI y Zoltán KÖVECSES (2008: 65–66), por su parte, señalan que “learners who know how certain conceptual metaphors (CMs) and metonymies structure the meanings of polysemes and idioms will comprehend and remember these words and idioms better than learners who do not have such knowledge”.

Así que siempre y cuando en el proceso de enseñanza de las UF se ponga más énfasis en presentar de qué manera el significado literal se relaciona con el metafórico⁵, los aprendientes podrán entender más fácilmente la imagen mental subyacente y rastrear una motivación fraseológica, lo que, por otro lado, podrá facilitar tanto la mejor retención del significado global de una UF dada como la memorización y la reproducción de las mismas en contexto de uso activo (cfr. CSÁBI, 2004; BOERS, EYCKMANS, STENGERS, 2007; BOERS, LINDSTROMBERG, 2008). No obstante, al presentar las ventajas de aplicación de los esquemas de imágenes en el aula de E/LE merece la pena hacer dos puntualizaciones más: por un lado, las locuciones que presentan de forma más evidente la metáfora subyacente, es decir, las más transparentes semánticamente (p. ej. *temblar como una hoja*), resultan más fáciles de aprender que aquellas que son más opacas y, por ende, la relación entre la imagen mental y el significado fraseológico parece más difícil de rastrear como, por ejemplo, en *no llegarle la camisa al cuerpo* (cfr. BOERS, 2000: 563). Por otra parte, la estrategia del agrupamiento de locuciones según la metáfora conceptual que representan podría ser aún más beneficiosa para alumnos de nivel avanzado de LE (cfr. BOERS, 2000: 563).

Como indica DETRY (2009: 96, 122), para garantizar un mayor procesamiento cognitivo alrededor de las locuciones y mejores resultados en su aprendizaje, es menester que los alumnos tengan un papel activo en la reflexión metafórica, lo cual quiere decir que el docente ha de darles la oportunidad de expresar sus propias hipótesis sobre la relación semántica existente entre la imagen mental y su significado figurado y después verificarlas mediante la presentación de una situación comunicativa (oral o escrita) en la que la UF en cuestión se encuentra correctamente empleada. Si bien la formación de la imagen mental no garantiza el paso a la dimensión figurada de las UF, su activación puede ser una ayuda complementaria a la hora de memorizar la combinación fraseológica e, incluso, de reflexionar sobre sus posibilidades interpretativas (2009: 68).

Así pues, puede constatarse que la TCM facilita el aprendizaje de la fraseología y, en sentido amplio, del léxico, dado que fomenta el desarrollo de la competencia metafórica y proporciona esquemas necesarios que son,

⁵ Se trata de la denominada *asociación etimológica* señalada por BOERS, EYCKMANS y STENGERS (2007).

en cierta medida, universales⁶, lo que causa que la retención de las UF de la LE en la memoria a largo plazo sea todavía más natural y rápida. Por otro lado, mediante la comparación con la LM, dicho enfoque también permite identificar los conceptos metafóricos de estructura diferente, esto es, los que se codifican de forma nueva en una LE. Dicho en otros términos, gracias a la TCM los aprendientes desarrollan la denominada *competencia conceptual*, imprescindible en la adquisición de una lengua (tanto L1 como L2), que consiste en la habilidad de saber convertir los esquemas de pensamiento provenientes de los diversos dominios conceptuales en estructuras lingüísticas y comunicativas (DANESI, 2004: 79).

3. A modo de conclusión

En las líneas que preceden hemos intentado presentar un potencial pedagógico del enfoque cognitivo en la enseñanza de E/LE. La manera en la que dicho marco concibe el lenguaje y el conocimiento resulta especialmente apta a la hora de introducir la fraseología en el aula, puesto que convierte el aprendizaje de expresiones convencionales, entre ellas locuciones, en un proceso *constructivo* que envuelve habilidades cognitivas (cfr. GARCÍA MURUAIS, 1997: 365). Nos hemos centrado en la naturaleza «imaginística» de las UF, fundamentada principalmente en el mecanismo metafórico. Dado que compartimos la opinión de DETRY (2009: 23) según la cual el grado de dificultad que las locuciones plantean al discente de E/LE no viene determinado exclusivamente por su complejidad interna, sino que depende bastante del enfoque metodológico utilizado para orientar su enseñanza y las actividades de clase, postulamos que al introducir la fraseología en el aula de E/LE, el docente no puede (y no debe) descartar la dimensión metafórica o icónica de las UF.

En conclusión, solo potenciando actividades que permitan al discente reflexionar sobre la imagen mental que subyace su significado denotativo, y desarrollar a partir de ella estrategias de aprendizaje rentables como, por ejemplo, la inferencia semántica y la descodificación metafórica, es posible facilitar al alumno la memorización de este tipo de unidades (DETRY, 2009: 85).

⁶ Cabe recalcar que el hecho de que varias lenguas compartan la misma metáfora conceptual no quiere decir que las imágenes esquemáticas tiendan a ser totalmente universales y que entre las diversas comunidades sociolingüísticas exista una homogeneidad conceptual absoluta: las culturas pueden diferenciarse respecto a las imágenes más específicas que acompañan frecuentemente las imágenes esquemáticas generales (BOERS, 2000: 48).

Bibliografía

- BERÉNDI, M., CSÁBI, S., KÖVECSES, Z. (2008). "Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching". In: F. BOERS, S. LINDSTROMBERG (eds.). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 65–100.
- BOERS, F. (2000). "Metaphor awareness and vocabulary retention". *Applied Linguistics*, Vol. 21, nº 4, pp. 553–572.
- BOERS, F., EYCKMANS, J., STENGERS, H. (2007). "Presenting figurative idioms with a touch of etymology: More than mere mnemonics?". *Language Teaching Research*, Vol. 11, nº 1, pp. 43–62.
- BOERS, F., LINDSTROMBERG, S. (2008). "How cognitive linguistics can foster effective vocabulary teaching". In: F. BOERS, S. LINDSTROMBERG (eds.). *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 1–61.
- CASARES SÁNCHEZ, J. (1992 [1950]). *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: C.S.I.C.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004a). «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva: Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE». En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e. Fecha de la última consulta: el 29 de agosto de 2014.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004b). «Gramática e imágenes. Ejemplos para el caso del español». *Mosaico*, nº 14, pp. 7–11.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2006). «Perspectiva en las representaciones gramaticales: aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE». *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, nº 34, pp. 11–28.
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de Fraseología Española*. Madrid: Gredos.
- CSÁBI, S. (2004). "A cognitive linguistics view of polysemy in English and its implications for teaching". In: M. ACHARD, S. NIEMEIER (eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, pp. 233–256.
- CUENCA, M.J., HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DANESI, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje*. Sevilla: Kronos.
- DETRY, F. (2009). *Estrategias memorísticas y aprendizaje de las expresiones idiomáticas en lengua extranjera: el papel cognitivo de la iconicidad fraseológica*. En línea: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7828/tfd.pdf?sequence=1>. Fecha de la última consulta: el 29 de agosto de 2014.
- ETTINGER, S. (2008). «Alcances e límites da fraseodidáctica. Dez perguntas chave sobre o estado actual da Investigação». *Cadernos de Fraseoloxía galega*, nº 10, pp. 95–127.
- GARCÍA MURUAIS, M.T. (1997). «Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE». En: F. MORENO *et al.* (eds.). *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. (Alcalá de Henares 17–20 de septiembre de 1997). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 363–369.
- GONZÁLEZ REY, M.I. (2012). «De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica». *Paremia*, nº 21, pp. 67–84.
- HILFERTY, J. (1993). «Semántica lingüística y cognición». *Verba*, nº 20, pp. 29–44.

- IÑESTA MENA, E.M., PAMIES BERTRÁN, A. (2002). *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Método.
- JOHNSON, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- OLIMPIO DE OLIVEIRA, M.A. (2004). *Fraseología y enseñanza de español como lengua extranjera*. En línea: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_06Olimpio.pdf?documentId=0901e72b80e3a050. Fecha de la última consulta: el 29 de agosto de 2014.
- OLZA MORENO, I. (2009). *Aspectos de la semántica de las unidades fraseológicas. La fraseología somática metalingüística del español*. En línea: <http://dspace.unav.es/dspace/bits/tream/10171/6985/1/Tesis%20Inés%20Olza.pdf>. Fecha de la última consulta: el 29 de agosto de 2014.
- ONTORIA, A., GÓMEZ, J.P.R., DE LUQUE A. (2003). *Aprender con Mapas Mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea.
- OSTER, U. (2009). «La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica». *Porta Linguarum*, n° 11, pp. 33–50.
- RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universitat.
- VÁZQUEZ, G., coord. (2005). *Método Prisma. Nivel B2. Avanza*. Madrid: Edinumen.

Páginas web

<www.freeimages.com>. Fecha de la última consulta: el 25 de julio de 2016.

Agnieszka Szyndler

About the didactic potential of Cognitive Linguistics in Spanish language classroom: the case of idiomatic expressions

Abstract

The aim of this paper is to present the didactic potential of Cognitive Linguistic, and in particular of Cognitive Theory of Metaphor in teaching Spanish as a foreign language. The present article, whose subject matter are idiomatic expressions which belong to the core of phraseology and can be viewed as prototypical phraseological units, not only attempts to demonstrate the reasons why this theoretical framework is extremely beneficial in the foreign language classroom but also focuses on role that the iconic dimension of idioms (mental image) and its metaphorical value (conceptual metaphors) have in the teaching and learning process. In other words, particular attention will be paid to research into the application of the theoretical postulates of Cognitive Linguistics to didactics of phraseology.

Key words: Cognitive Linguistics, iconic dimension, metaphor, idioms, foreign language learning and teaching

Agnieszka Szyndler

**Potencjał dydaktyczny językoznawstwa kognitywnego
w nauczaniu języka hiszpańskiego:
przypadek wyrażen idiomatycznych**

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie potencjału dydaktycznego językoznawstwa kognitywnego, a w szczególności Kognitywnej Teorii Metafory, w nauczaniu języka hiszpańskiego jako obcego. Przedmiotem analizy są wyrażenia idiomatyczne, które należą do tzw. centrum frazeologii i są postrzegane jako prototypowe związki frazeologiczne. Niniejszy artykuł nie tylko pokazuje ogromny potencjał dydaktyczny tego paradygmatu językoznawstwa, lecz także skupia się na roli, jaką odgrywa wymiar ikoniczny (obraz mentalny) i wartość metaforyczna danego wyrażenia w procesie nauczania i uczenia się języka hiszpańskiego. Innymi słowy, szczególna uwaga zostanie zwrócona na możliwości zastosowania teoretycznych postulatów językoznawstwa kognitywnego we frazeodydaktyce.

Słowa klucze: językoznawstwo kognitywne, wymiar ikoniczny, metafora, wyrażenia idiomatyczne, nauczanie języka obcego